

תפקיד בית הספר בהחלמה של תלמידים במצוקה, משבר וטראומה פלורה מור ואיתמר לוריא

הקדמה

לעיתים קרובות מצוטטת האמרה "צריך כפר שלם כדי לגדל ילד אחד". לדעתנו, בית הספר מייצג במידה רבה את הכפר הזה. בית הספר מהווה שדה גדילה מחוץ למשפחה, שבו נלמדים תהליכי הסוציאליזציה וההשתלבות בחברה, ובו מתאפשר המימוש האישי של כל פרט בתוך העולם הנורמטיבי. תהליך זה מורכב ומלא מהמורות, בייחוד כאשר התלמידים הם ילדים או מתבגרים הסובלים ממצוקות.

במאמר זה נדון בהצטרפותו של איש החינוך לגידולו של ילד המגלה אותות מצוקה, החווה סבל וחוסר סיפוק, ילד המתקשה לראות עתיד טוב מבעד להווה מתסכל ומכאיב. כשילד מתמודד עם קשיים אישיים וחברתיים, הוא נעזר ונתמך בידי הוריו ומשפחתו, שלעיתים מזהים בעצמם את קשייו ומגיבים לאותות המצוקה שהוא משדר, אם במישרין ואם בעקיפין. בהקשר זה בית הספר משמש ערוץ שנועד לתמוך בתהליכי ההתמודדות של הילד ומשפחתו בקהילה. לבית הספר יכולה להיות תרומה סגולית לשימור הרציפות בזהות, בתפקוד, ולשימור הרציפות הבין-אישית של הפרט החווה אסון (עומר ואלון, 1984).

בעבודתנו עם מערכת החינוך למדנו להכיר ולהוקיר את התפקיד הייחודי שיש למסגרת בית הספר ולאנשי חינוך, הן באיתור של ילדים ומתבגרים במצוקה, והן ביצירת תהליכי התמודדות והתפתחות במסגרת האינטראקציות החינוכיות בבית הספר. אנו עוסקים בפיתוח ויישום של תפישה חינוכית התומכת בעשייה בית-ספרית המותאמת לצרכים הספציפיים של תלמידים בסיכון (מור, 2006), בהכשרת אנשי טיפול בהתערבות בית-ספרית שבה למחנך יש תפקיד מרכזי בהתמודדות המתמשכת עם התלמיד (מור ולוריא, 2006), ובדרכי התערבות פסיכו-חינוכיות עם תלמידים שחוו אירועים טראומטיים (מור, לוריא, חן-גל וסימן טוב, 2008). את התפישה הזו אנו מכנים "תפישה חינוכית פסיכו-חברתית". בשם זה מגולמת העמדה לפיה התערבות פסיכולוגית וחברתית אפקטיבית יכולה להיות מתועלת לתוך התהליכים החינוכיים בבית הספר, אם אלו מכוונים להתמודדות עם מכלול הצרכים של התלמיד.

במאמר זה נתמקד בתפקידים של בית הספר ושל איש החינוך בתהליכי התמודדות של ילדים ומתבגרים עם מצוקותיהם.

המאמר מייחד מקום מרכזי למחנך, אשר זמינותו לצורכי תלמידיו עשויה להיות משמעותית בשיקומם ובחזרתם לתפקוד תקין. המחנך הוא מבוגר הנמצא קרוב לחוויה של הילדים, וככזה הוא יכול לשמש דמות מכוונת המספקת לאירועים הטראומטיים משמעות מארגנת המאפשרת לילדים להתמודד עם אירועים אלה. לשם כך עליו להיות אדם בעל תפישה מגובשת, מסוגלות רגשית ומיומנות של קשר, ולפעול בסביבה חינוכית מגדלת.

המאמר פונה לאנשי חינוך וטיפול המעוניינים להרחיב את הבנותיהם באשר ליכולתם להשפיע על תלמידים פגיעים, ולסייע להם במסגרת הבית-ספרית. פעולה בזירת בית הספר לשם פיתוח חוסנם של ילדים דורשת מאיש החינוך תשומת לב מיוחדת לצורכיהם הנפשיים של תלמידיו, בצד היכולת לקרוא את המאפיינים הייחודיים של בית הספר שבו הוא עובד. התמיכה בתלמידים הפגיעים יכולה להיעשות רק מתוך היכרות עם **סיפור חייהם המלא** ועם ההקשר השלם של פגיעתם. עזרה לילדים אלה מחייבת יכולת התבוננות של איש החינוך בעולמם הפנימי של תלמידיו ובעולמו שלו. עליו ללמוד את **אומנות ההתאמה לצורכי הילד** העומד מולו. על פי התפישה החינוכית הפסיכו- חברתית, העזרה של איש החינוך לתלמיד ניתנת בתוך ההקשר השלם של המפגש בין ילדים, מורים, הורים, ודרישות הממסד החינוכי, והיא מערבת גורמים רבים המשפיעים על האינטראקציה עם התלמידים, והמעצבים אותה.

המאמר מורכב משלושה חלקים. החלק הראשון עוסק ברקע התיאורטי של התפישה החינוכית הפסיכו- חברתית, ובפרט במשמעויות של עולם החשיבה הפסיכואנליטי ושל שדה המחקר העוסק בעמידות (resiliency) לעולם בית הספר. בחלק השני נתאר את התפקיד המיוחד של בית הספר ושל איש החינוך בהתמודדות עם מצוקות של ילדים ומתבגרים. בחלק השלישי, אנו מתמקדים בחוויות טראומטיות של ילדים ומתבגרים, כדי להדגים עקרונות מהותיים על פי תפישתנו, בהתייחסות של איש החינוך למען הילד נפגע הטראומה.

חלק א' - הרקע התיאורטי של התפישה החינוכית הפסיכו- חברתית

התפישה החינוכית הפסיכו- חברתית מושפעת מארבעה עולמות חשיבה: הפילוסופיה האקזיסטנציאלית ומבטה על הסובייקט, על הסבל ועל המושגים "**חופש**", "**אחריות**" ו"**בחירה**".

תיאוריות חברתיות ביקורתיות הרואות את מערכות החינוך בהקשר החברתי, הכלכלי והפוליטי, כמדירות קבוצות מסוימות וכמשעתקות סדר חברתי (Bourdieu & Passeron, 1997). עולם החשיבה הפסיכואנליטי, בעיקר בהתייחסותו ליחסי התאמה והשפעה בין האדם והדמויות המשמעותיות הנמצאות בסביבת גדילתו.

עולם המחקר העוסק בעמידות (Resilience) ובתנאים מקדמי עמידות.

בעוד שבעבר דנו בהרחבה בארבעת התחומים הנ"ל (מור ולוריא, 2006), במאמר זה נתמקד בשני עולמות תוכן - עולם החשיבה הפסיכואנליטי ועולם מחקר העמידות, תוך התייחסות לרלוונטיות

של עולמות אלה להבנת היחס החינוכי המגדל של בית הספר עבור תלמידים במצבי סיכון ומצוקה.

1. תרומת הפסיכואנליזה להבנת התפקיד המגדל של איש החינוך

עולם החשיבה הפסיכואנליטי מתגלה כרלוונטי ביותר לעיצוב תפקידו של מחנך המבקש לשמש משענת מגדלת עבור תלמידיו. עולם זה מרחיב את ההבנה כיצד התאמה רגשית מקדמת התפתחות. ככלל, ההרחבה של "משולש היחס" – ששלושת קודקודיו הם התלמיד ועולמו השלם, איש החינוך ומטענו החינוכי והאישי, והיחס המותאם המקודם על ידי המבוגר האחראי – מהווה אמצעי ראשון במעלה בהרחבת יכולתו של איש החינוך להשפיע על האדם עמו הוא עוסק, וללמוד ממנו. נדגיש כמה עולמות תוכן פסיכואנליטיים היכולים להאיר ולהרחיב את עבודת המחנך בהקשר זה.

אנו מעוניינים במשמעות (implication) החשיבה הפסיכואנליטית בחינוך, ולא ביישום (application) של טכניקות טיפוליות בחינוך. רולניק (2007) מתאר בספרו כיצד הניסיון ליצור יישום ישיר של החשיבה האנליטית יצר תפיסות מוטעות בחינוך. הדבר בא לידי ביטוי למשל בניסיונם של מחנכי השומר הצעיר בשנות השלושים והארבעים של המאה ה-20 ליצור "אדם חדש", שהחינוך המשותף ישחררו מכבלי התסביך האדיפאלי "הזעיר בורגני". העולם הרעיוני הפסיכואנליטי עוסק בסוגיות רלוונטיות ביותר לעבודה החינוכית בבית הספר. אנו מתייחסים לחמישה עולמות תוכן עיקריים המקיימים קשרי גומלין והמוצגים כאן בנפרד:

הבנת תהליכים נפשיים והבנת העולם הסובייקטיבי של האדם (תלמיד, מחנך, הורה, יועץ, מנהל וכו'): החשיבה הפסיכואנליטית רואה התנהגות כמשקפת מכלול של תהליכים שיש ללמודם. קיים קשר בין ההתנהגות הגלויה לתהליכים פנימיים ולאופן שבו האדם - בין שהוא ילד ובין שהוא מבוגר - מסתיר, ובה בעת מבטא את צרכיו הנפשיים. בהתייחס לעבודת המחנך עם תלמידים במצוקה מושם דגש מיוחד על הבנת תהליכים פנימיים עמוקים, מודעים ולא מודעים, דרך ביטויים התנהגותיים וחווייתיים. ההתמודדות עם התנהגויות סיכוניות מושפעת מהבנת הדינאמיקה הפנימית של התלמיד.

לדוגמה: יוסי, תלמיד מצטיין בכיתה י"ב. לקראת חופשת פסח השתנתה התנהגותו והוא הפך לנער סוער ותוקפני המתחצף למורים ומסתבך במצבים אלימים עם חבריו. לאחר שנענש בהשעיה בעקבות ציור גרפיטי על קיר הכניסה לבית הספר, הצוות החינוכי החל לברר מה גורם לנער זה לחבל בהצלחה שקצר בבית הספר, דווקא כשהוא על סף סיום לימודיו. עצם הברור הביא לרגיעה מסוימת של יוסי, כשהבין שה"פיוז הקצר" שלו מונע על ידי גורמים שהוא אינו שולט בהם. התחוויר לו שהוא מתפרץ כשמבקשים ממנו לוותר על רצונותיו למען אחרים. ליועצת הסביר שכל חייו "עשה נחת" לאחרים, ושה נמאס לו. ניתן להמשיג זאת בצורה הבאה: יוסי זכה להערכה באמצעות ריצוי, ועל ידי כך שהעטה על עצמו "עצמי מזויף" שבו ראה תנאי לכך שיאהבו אותו ויקבלוהו. במקביל, באופן לא מודע, צבר טינה כלפי אלה שאותם ריצה מתוך תחושה שהם מקבלים אותו על תנאי ולא רואים אותו כפי שהוא באמת. הפרץ התוקפני היווה ביטוי לכעס שלו על דרישות הסביבה שעימן לא ידע להתמודד - אלא על ידי

קונפורמיות, ועתה על ידי אלימות. הבנה זו עזרה לו ולמחנכת ליצור מרחב שנותן מקום לרצונותיו המתפתחים.

תהליכי התפתחות רגשיים, קוגניטיביים ואישיותיים, והשפעת הסביבה המגדלת על מהלך ההתפתחות: למידת תהליכי התפתחות מרחיבה את ההתבוננות על התלמיד, צרכיו וחוייתו הסובייקטיבית, וגם מחדדת את החשיבה על אופני מגע והתערבות המתאימים לו. תיאוריית ההתקשרות (Attachment Theory) של ג'ון בולבי (מיקולינסר וברנט, 2005) מתייחסת לתפקיד ההורים ומבוגרים משמעותיים נוספים בהתפתחות הילד. התקשרות בטוחה לדמות מטפלת מספקת לילד הגדל נחישות וחוסן, ועל ידי כך מצמצמת את האפשרות שחוויות טראומטיות יובילו להתפתחות מעוכבת או חריגה.

לשיטתו של בולבי, מערכת ההתקשרות ההתנהגותית מכוונת להשגה של ביטחון והגנה כאשר קיים סיכון ממשי, או כאשר צפוי איום על תחושת הביטחון של האדם. במקרים אלה, האדם נוטה לפנות אוטומטית לדמויות התקשרות ממשיות או לייצוגים פנימיים שלהם, ומבקש לשמור על קרבה ממשית או סימבולית לדמויות אלה, עד שהוא משיג תחושה של הגנה וביטחון (מיקולינסר וברנט, 2005).

בולבי הניח כי איכות תפקודה של מערכת ההתקשרות והשגת קרבה וביטחון תלויות גם בזמינות של השותף לקשר, ברגישותו ובהיענותו לרמזים של חיפוש קרבה ותמיכה, וביכולתו להקל את הדחק. אינטראקציות עם דמויות רגישות, מגיבות ותומכות בעת צורך מאפשרות את תפקודה המיטבי של מערכת ההתקשרות, ומקדמות את היווצרותה של תחושה קבועה של ביטחון בהתקשרות. כתוצאה מכך מתבססות אמונות אופטימיות ביחס להתמודדות עם דחק, מתעוררות ציפיות אופטימיות בנוגע לכוונותיו הטובות של הזולת, נוצרת ראייה חיובית של העצמי כבעל יכולת וכמוערך, ונוצרות דרכים בונות לוויסות הרגש. לעומת זאת, כאשר השותף לקשר אינו זמין או אינו מגיב על צורכי ההתקשרות, חיפוש הקרבה אינו מקל על הרגשת הדחק. במצב זה הפרט אינו משיג תחושת ביטחון בהתקשרות, נוצרים אצלו ייצוגים שליליים של העצמי ושל האחר, והוא מפתח אסטרטגיות אחרות להישרדות, כמו הסתגרות או acting-out על מנת להשיג ויסות רגשי (מיקולינסר וברנט, 2005).

רמת הביטחון בהתקשרות הראשונית שחווה הילד, יחד עם רמת הנוכחות והזמינות של המבוגרים שבחיו בסביבה המשפחתית והבית-ספרית, משפיעים מאוד על יכולתו להתמודד עם מצבי מצוקה ואסון. ככל שההתקשרות הראשונית בטוחה פחות, כך זקוק הילד למבוגרים הפועלים לשיפור איכות חוויית ההתקשרות, שיחזקו את עמידותו נגד מצבי מצוקה וסיכון. על פי תיאוריית ההתקשרות, לכל דמות מטפלת המחליפה את ההורה יש הזדמנות ליצור התקשרות בטוחה עם הפרט. דגמי העבודה הפנימיים של הדמויות השונות מתקיימים בנפרד זה מזה, ולכן ייתכן מצב שבו ייווצר דגם עבודה פנימי בטוח, בצד דפוסים לא בטוחים של התקשרות עם הדמויות המטפלות הראשוניות. דמות חיצונית יציבה ומגיבה בחיו של הפרט יכולה להוות גורם מגן. דמות כזו יכולה לגרום ליצירת דגם עבודה פנימי בטוח, ויכולה לתרום לעמידותו של הפרט ללחצים, אף על פי שקיימים אצלו דגמי עבודה לא בטוחים, הנובעים מקשרים קודמים עם דמויות לא מספקות (גור, 2005).

מקומו של המבוגר בהתפתחות הילד: הציפיות המודעות והלא-מודעות מהמבוגר, אופני החזקה (holding) (לנדאו, 1993) והכלה (containment) (Ogden, 2004), גבולות ונורמות, תהליכי השפעה וביטויים מורכבים ולא-רציונאליים באינטראקציה (רוזנטל, 2008). עולם תוכן זה מאיר ומעשיר את ההסתכלות גם על יחסי העבודה בין המבוגרים בבית הספר, ורלוונטי, למשל, כשבוחנים אינטראקציות בין מורים לבעלי תפקידי ניהול. הרגשות, הרגישויות והציפיות המתעוררות כלפי דמויות סמכות מושפעות מחוויות, מאוויים ומשקעים רגשיים כלפי דמויות סמכות בעבר, בעיקר ההורים. מטען רגשי זה מכונה "העברה", והתגובה הלא-מודעת מצד המבוגר או המטפל מכונה "העברה נגדית". הבחינה של תהליכי ההעברה וההעברה הנגדית מאפשרים לבחון את התהליכים הסמויים המשפיעים, ולעיתים קרובות מקשים, על אינטראקציות בין ילד ומבוגר, בין הורים ואנשי חינוך, ובין אנשי צוות ודמויות הסמכות.

תהליכים קבוצתיים וארגוניים, גלויים וסמויים: בית הספר הנו ארגון שבו מרב העשייה היא במסגרות קבוצתיות (כיתה, צוות, שכבה וכיו"ב). החשיבה הפסיכואנליטית הבאה לביטוי בעבודתו של ביון (1992) רואה את הקבוצה כשלם בעל דינאמיקה משתנה המופעלת ופועלת בעוצמה רבה על המשתתפים בה. התנהגותו של הפרט קשורה לתהליך של הקבוצה כולה. לתהליכים הלא-מודעים המחבלים בתפקוד הקבוצה ישנם מאפיינים שניתן לזהותם, ולשקול דרכי התמודדות עמם. מאחר שהפנייה הרגשית הלא-מודעת של הקבוצה מופנית בעיקרה למנהיג, יש בגישה זו להרחיב את דרך ההסתכלות וההתמודדות של המבוגרים האחראים בבית הספר על הקבוצות שעליהם הם מופקדים. אם נחזור לדוגמה של יוסי, ראינו כיצד הפיכתו של התלמיד המצטיין לבעייתי שירתה את הצרכים הרגשיים העמוקים של הכיתה. דרכו, ביטאה הקבוצה, באופן לא מודע, את צורכי התלות שלה במחנכת, צרכים שהתחזקו הן לקראת הפרידה הצפויה בסוף שנת י"ב והן מתוך כך שהמחנכת "נבלעה ונעלמה" במשימות הרבות לקראת סוף השנה. במקרה זה הבנה זו מכוונת את המחנכת להכיר בחסר שתלמידה חשים, ולהפוך לנוכחת ומשמעותית בתקופת הפרידה.

פסיכואנליטיקאים עוסקים וחוקרים מהי נוכחות מגדלת ומותאמת לצורכי האחר: אמנם הטיפול הפסיכואנליטי מתנהל בתנאים מיוחדים ושונים מהסביבה הבית-ספרית, אך הסוגיות הנוגעות לקשר מגדל, לאופני התערבות, למקומה של סמכות בגדילה וכיו"ב, משותפות לסיטואציה הטיפולית והחינוכית. השפה הפסיכואנליטית מאירה ותורמת לעיצוב אופני ההתערבות הפסיכו-חינוכית, בייחוד דרך עיסוקה בהתאמת ההתערבות לצורכי ההתפתחות הספציפיים של הפרט. הנושאים הרלוונטיים כוללים סוגיות כגון: המאפיינים של מסגרת עבודה (setting) המסייעים לתהליך ההתפתחות, ותפקידה של דמות הסמכות לשמר ולעצב מסגרת זו; הכרה בחשיבות תהליכים רגשיים וקוגניטיביים סמויים כמאפשרים היכרות עמוקה ועבודה משמעותית (קייסמנט, 1985); בחירת מוקד פעולה המתאים למציאות הנפשית, החברתית והקוגניטיבית של התלמיד (Khan, 1983); התנאים והתהליכים המאפשרים יצירת מעגלי הכלה-אחזקה בבית הספר, המותאמים לצורכי התלמידים, אנשי הצוות וההנהלה.

החשיבה הפסיכואנליטית המתייחסת לכל אחד מחמשת הממדים שצינו היא רחבה ביותר, ויש בה ריבוי נקודות הסתכלות על התהליכים הסמויים והמורכבים הקיימים באדם, ועל יחסיו עם סביבתו. אנו רואים במורכבות ובשוני בין הגישות השונות בפסיכואנליזה ביטוי לטבעו של האדם, שהוא מורכב ובעל רבדים שונים הנמצאים לעיתים במתח עם חלקים שונים בפנימיותו.

בין הגישות בפסיכואנליזה אנו רואים את תיאוריות ההתאמה כרלוונטיות במיוחד לחינוך. בתיאוריות ההתאמה אנו כוללים פסיכואנליטיקאים שונים המתמקדים ביחס בין הפרט וסביבתו כמהותיים להתפתחות האדם: החשיבה הרעיונית של מלאני קליין (2002) ושל תלמידה בִּיוֹן (2002), עולם המושגים של ויניקוט, ותיאוריות של יחסי אובייקט בפסיכואנליזה. כמו כן אנו מושפעים מהעולם הרעיוני של פסיכולוגיית העצמי מיסודו של היינץ קוהוט, וגישות אינטר-סובייקטיביות המרחיבות את ההסתכלות והשימוש בהשפעה ההדדית בתהליכי צמיחה והתערבות.

נתעכב בהשפעת הגישה ההתייחסותית והאינטר-סובייקטיבית בפסיכואנליזה, באופן ההתערבות החינוכית הפסיכו-חברתית בכלל ובהתערבות מצבי מצוקה וטראומה בפרט. גישות אלו מדגישות את המשמעות העמוקה וההשפעה ההדדית שיש למגע בין התהליכים הפנימיים של המטפל והמטופל בתהליך הטיפול. תהליך הדדי זה, שקיים גם בדיאדה של הורה-ילד, משפיע על ההתפתחות הפסיכולוגית של שניהם. העולם הפנימי של הילד מושפע עד מאוד מהתהליכים הפנימיים בעולם המבוגר. באופן דומה אנו רואים את הקשר בין התלמיד לאיש החינוך. ההשפעה ההדדית יכולה להיות פורייה או הרסנית. לרגישות זו של התלמיד למבוגר יש משמעות רבה בהתמודדות עם תלמידים המתמודדים עם קשיים פנימיים ו/או עם חוויות טראומטיות.

נדגיש כמה רעיונות מרכזיים שנדונו ע"י פסיכואנליטיקאים מהגישה ההתייחסותית והאינטר-סובייקטיבית, המלמדים על הקשר המגדל שמוֹכָה עשוי לקיים עם תלמידו, שעבר חוויה טראומטית:

שינוי והחלמה מתרחשים בקונטקסט של יחסים. כינון יחסים משמעותיים עם ילד או נער שעבר חוויה טראומטית הינו חיוני לתהליך ההחלמה. מאחר שקיימת השפעה הדדית על התהליכים הפנימיים, יש בכוחו של המבוגר להשפיע על עולמו של הילד דרך האופן שהוא עצמו מנההד וחש (Gerson, 2004).

טראומה מחבלת בתקווה. תהליך ההחלמה כרוך בשיקום התקווה. במצבים של אובדן תקווה, תהליך שיקומה מתרחש בתוך סיטואציה בין-אישית משמעותית, בעוד מצבי בדידות ומצוקה מחבלים בתחושת התקווה. מיטשל (1993) הראה כיצד הנביטה המחודשת של התקווה זקוקה לנוכחות העקבית של דמות קרובה, המאמינה באדם ובעתידו, ושותפה לתהליך של יצירת משמעות לחוויות פנימיות מורכבות ומבלבלות.

המבוגר המסייע לילד או לנער שעבר חוויה טראומטית והחוה מצוקה פנימית, אינו יכול לחמוק מלחוש רגשות אישיים כלפי סיפור האירועים שנחשף בפניו. התגובות הפנימיות הללו הן חלק מתהליך ההתערבות, ויכולות לקדם את התהליך הטיפולי והחינוכי. הימנעות והסתגרות היא תגובה נפוצה בקרב מטפלים הנחשפים לסיפור של אירוע טראומטי. הטראומה מזכירה למבוגר טראומות קודמות שלו, ובכך מעוררת מרבץ תחושות עבר של חוסר אונים, מצוקה וניתוק רגשי. במסגרת הבית-ספרית, מורים ויועצים זקוקים לתמיכה ולהדרכה המתאימות להתמודדות עם התגובות הפנימיות החזקות שמעורר המגע עם תלמידים שעברו טראומה.

ההבנה כי המכשול בדרך להגשמה עצמית של תלמיד הנמצא בסיכון ושל תלמיד המתמודד עם טראומה שחוה, קשור ליחסיו עם מבוגרים ועם בני גילו, משחררת בקרב אנשי חינוך יכולות

חדשות לשנות את מצבם של תלמידים הנמצאים במצוקה. תפקידו של המחנך רחב הרבה מעבר להיותו סוכן תרבות העוסק בהנחלת ידע או ערכים. הוא אחראי על צמיחתם והתפתחותם האישית של תלמידיו, ועליו לספק להם את התנאים הדרושים, הן ללמידה משמעותית והן להתפתחות אישית. המחנך נמצא במגע ישיר עם תלמידיו במשך שעות רבות, והוא דמות מרכזית בחייהם. לדפוס התנהגותו השפעה רבה על תלמידיו, ובאפשרותו לכוון את נוכחותו כך שיהיה דמות משמעותית בהתמודדות עם תהליכי סיכון ומצוקה המעיבים על חי התלמיד.

נוסף לתובנות שהפסיכואנליזה מציעה, הנוגעות לעמדה המגדלת של אנשי חינוך בבית הספר, היא מדגישה שצמיחת תלמידים קשורה להתפתחות המבוגרים המחנכים אותם. שינוי בקרב הצוות החינוכי וההנהלה הוא קריטי להתפתחות תלמידי בית הספר. הגברת המודעות של אנשי הצוות לעצמם, לרגשותיהם, לעברם ולאופן פעולתם היא בסיס הכרחי ליכולתם לשמש גורם משמעותי בחייהם של תלמידים החשופים למצבי סיכון וטראומה מתמשכים.

2. תרומת המחקר על עמידות לעמדה חינוכית מפתחת חוסן

תורת העמידות (Benard, 1997; Garbarino & Kostelny, 1996) מחזקת את מקום המבוגרים כמשאבים הכרחיים לילדים המתמודדים עם מצבי סכנה ומתח כרוניים. כל עוד המבוגרים מספקים מודל אוהב, חיובי ונחוש, הילדים יכולים, במרבית המקרים, להתמודד עם הלחץ הכרוך באירועים טראומטיים. הם חווים את המצב כטראומטי, אך המבוגרים סביבם משמשים עבורם מפלט, ותומכים במאמציהם להשתקם.

כאשר המבוגרים עצמם נכנסים למצב של פאניקה, הילדים סובלים. זה אינו מפתיע, בהתחשב בתפקידם של המבוגרים בבניית תחושת הערך ותחושת המסוגלות של הילד. ילדים שעברו טראומה זקוקים לעזרה על מנת שיוכלו להחלים מחוויותיהם, ומבוגרים שאינם יציבים רגשית אינם יכולים לספק להם את מה שהם צריכים. מבוגרים כאלה צפויים להיות בהכחשה, להיות לא נגישים מבחינה רגשית, להחצין חוסר אונים ולא לפרש נכון את הסימנים של הילדים. מסרים של ביטחון חשובים מאד כדי לבסס את המבוגרים כמשאב של הגנה וסמכות כלפי ילדים החיים בתנאים של איום ואלימות (Garbarino & Kostelny, 1996).

השפעה נוספת מצויה במוסדות שמחוץ לבית – בראש ובראשונה בית הספר. יש בתי ספר המצליחים יותר מאחרים לבנות ולשמר חוסן. בתי ספר אלה מספקים לתלמידים מודלים להתמודדות. הם מלמדים את הילדים לחשוב על המצבים השונים, ולנקוט צעדים כדי לשפר את עתידם מבחינה אקדמית וחברתית. הם מציעים לילדים אפשרות לעבד את חוויותיהם ולעסוק בסוגיות החשובות בחייהם. כמו ההורים, גם בתי ספר יכולים לשדר מסר ברור של אכפתיות, כשהגדרה זו נכלל גם יחס של כבוד כלפי מחשבותיו ואמירותיו של הילד.

כאשר אנו מעיינים במחקרים שביקשו להבין מדוע ילדים מסוימים מתגברים על נסיבות חיים קשות, בעוד אחרים אינם מצליחים לעשות זאת, עולים מספר גורמים. נציין את הגורמים שמערכות החינוך יכולות לעצב (Garbarino, 1995):

עוגנים אישיים : ילדים זקוקים ליחסים רגשיים חיוביים ויציבים עם הורה אחד לפחות, או דמות מבוגרת אחרת להתייחסות. זהו המשאב החשוב ביותר שיכול לטפח חוסן: מישו שיאהב אותך ויהיה זמין לצרכיך – אימא, אבא, סבא, סבתא, שכן, מחנך. כאשר מבוגרים מנחילים לילד ביטחון ואמון, יש לו נקודת פתיחה גבוהה יותר בחיים, ויכולת טובה יותר להישען ולהיות פרודוקטיבי.

הצלחה : לילדים הזקוקים לזכותם הצלחות יש סיכוי רב יותר להפנים את האמונה שהם מסוגלים להצליח כל אימת שהם נתקלים באתגר. מאגר זה של ביטחון עצמי חיוני לכל אחד, על אחת כמה וכמה לילדים שחייבים להפגין פעם אחר פעם את יכולתם להתגבר על קושי. חלק בלתי נפרד מכך הוא לימוד מגוון רחב של כישורי התמודדות. הילד מבין שיש לו יכולת וערך, על סמך התנסויות של אישור וידיעה. לכל ילד דרושים מקרים מוחשיים של מסוגלות עצמית מוכחת, שיובילו לבנייה של ביטחון עצמי והערכה עצמית חיובית.

התמודדות פעילה : באופן כללי, נראה שילדים המנסים להתמודד באופן פעיל עם אתגרים שהם נתקלים בהם, מצליחים יותר מילדים המגיבים ללחץ באופן סביל. מכאן שיש לעשות כל שביכולתנו עם הילדים – בייחוד עם ילדים הנוטים להיות פסיביים – כדי לעודד אותם לנקוט אסטרטגיות פעילות. ילדים זקוקים לתמיכה רגשית, חלק ממנה מתבטא בעזרה של המבוגרים בהתמודדות עם אתגרי החיים. אחת הדרכים לעשות זאת היא לעודד את הילדים לראות את עצמם מנהיגים.

אקלים חברתי : ילדים הם במיטבם באקלים חינוכי פתוח ותומך, וכשיש להם מודל התנהגותי של הורים המעודד אותם להתמודדות קונסטרוקטיבית עם בעיותיהם. החוסן נובע מצירוף של מאפייני הילד והסביבה. כמובן, אחת ההשפעות החשובות היא הבית.

תמיכה נוספת : בתי ספר והורים אינם הגורמים היחידים המשתתפים בחייו של הילד. מבוגרים נוספים יכולים למלא תפקיד חשוב בטיפוח החוסן בקרב הילדים. אנשים אלה הם חלק מן השכונה והקהילה של הילד, הם ממלאים תפקיד בכך שהם פורשים חסות על הילד כאשר משפחתו נתונה במצוקה או טרודה במשבר כלשהו, ומזמנים לילד הזדמנות מיוחדת לפתח כישרון או תחום עניין שעשוי להיות עבורו כוח שומר ומגן.

חלק ב' - תפקיד בית הספר ואיש החינוך בעזרה לתלמידים שחוו חוויות משבר ומצוקה

1. החלמה של ילדים במצוקה, במשבר ובטראומה בזירת בית הספר

כל בית ספר שואף, באופן טבעי, להיות מוצלח ומוערך. כל מנהל העומד בראש המערכת מאחל לעצמו שתלמידיו יתפתחו, ילמדו, ויהיו שבעי רצון, ומבקש לפעול לכך שבבית ספרו תשרור הוויה חינוכית שבה תלמידים לומדים ופורחים. הנחת מוצא זו היא ביסוד ההתנהלות של כל מנהל בכל מוסד חינוכי. כיום, הצלחת בתי הספר נמדדת במידה רבה על פי ההישגים הלימודיים של התלמידים. בנוסף, בתי ספר מוערכים, הן על ידי מערכת החינוך והן על ידי הציבור, על פי

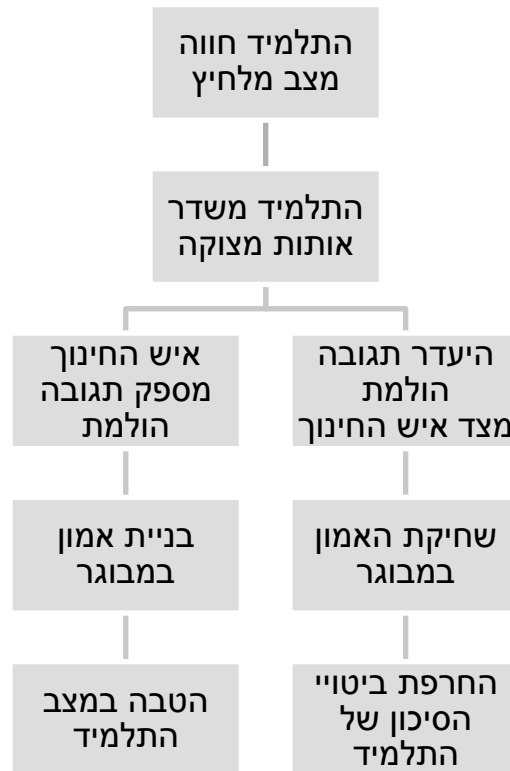
האווירה השוררת בבית הספר וכן על פי המשאבים הטכנולוגיים והפדגוגיים העומדים לרשות התלמידים והמורים. הפרמטרים המרכיבים את מבחן המיצ"ב⁵² משקפים, במידה רבה, את האופן שבו נמדדת הצלחת בתי הספר בישראל של תחילת שנות ה-2000. במסגרת המיצ"ב נמדדים בתי הספר בשלושה תחומים עיקריים: הסביבה הפדגוגית בבית-הספר; ההישגים הלימודיים ברמת הכיתה וברמת בית הספר (בשפת האם, מתמטיקה, אנגלית ומדע וטכנולוגיה); אקלים בית-הספר וסביבת העבודה.

אנשי בית הספר, הפועלים בדרכים רבות ושונות כדי להשיג תוצאות חיוביות בסולם ההתפתחות הנתבע מהם, נדרשים להתמודד עם תופעות רבות המעכבות התפתחות זו, בין היתר, מצוקות ומשברים של הילדים, המונעים מהם עשייה בית-ספרית פרודוקטיבית. ניסיונם של אנשי החינוך להסיר את המכשולים העומדים בדרך להצלחה לימודית וחברתית של תלמידיהם מביא לעיתים להתמודדויות חלקיות, שאין בהן כדי לשנות את המציאות. מנהלים הפועלים למתן עזרה לתלמידים נפגעי טרור בעזרת פסיכולוג מומחה, ואינם מרחיבים את המגע הרגשי של המורים עם תלמידיהם, בשל התפישה כי הם "בלתי מקצועיים", עלולים להעצים את תחושת החולי של הילד ולהגביר את תחושת הבדידות וחוסר המסוגלות שלו. עשייה חינוכית קוהרנטית, שיש לה סיכוי להגביר את חוסנם של תלמידים, דורשת כתובת טיפולית מקצועית זמינה, בצד נוכחותו של צוות חינוכי המגויס באופן רציף להתפתחות הלימודית, החברתית והרגשית של התלמיד. עשייה חינוכית מצמיחה דורשת ראייה של כל תופעה ברמת הפאזל השלם של מהות הסביבה החינוכית המגדלת.

כדי שתלמידים במצוקה יתגברו על מכאוביהם וישתלבו בהדרגה בעולם העשייה הבית-ספרית, אין די בפונקציה טיפולית פורמאלית. אנשי החינוך פוגשים את מצוקת התלמיד, שתחושותיו צובעות את החוויה הקיומית שלו ומשפיעות על מכלול התנהגותו הלימודית והחברתית. התלמידים מאותתים בהתנהגותם שמשו מטרד אותם, ושמצב העניינים אינו כתמול שלשום. אנו מוצאים שככלל, תלמידים "משדרים" את מצוקתם דרך אותות עקיפים, ולא דרך אמירות מפורשות שקשה להם. כאשר אותם תלמידים פוגשים מורים שאינם מגיבים לאיתותיהם בדרך המסייעת להם ללמוד להישען עליהם כעל מבוגרים היודעים לדאוג לצורכיהם, מתחזקת נטייתם לוותר על התפקוד הבית-ספרי בדרך של הסתגרות או התרסה. בד בבד, היעדר קשר מגדל ומסייע בית הספר מחזק את תחושת חוסר הטעם בפנייה לעזרה מדמויות טיפוליות בקהילה.

ניתן לסכם תהליך זה לפי תרשים הזרימה הבא:

52 מיצ"ב - מדדי יעילות וצמיחה בית-ספרית. בטרייה של מבחנים ושאלונים שמטרתם לספק למנהל בית הספר משוב בית-ספרי ולהוות כלי עבודה מרכזי לתכנון משאבים ולניצולם. כל מנהל בית ספר הנבחן במיצ"ב מקבל דו"ח בית-ספרי מקיף הכולל את תמונת המצב של בית ספרו. (מתוך אתר האינטרנט של הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך.)



אם כן, לאחר שנוצר קשר משמעותי עם דמות חינוכית בתוך בית הספר, יש להפניה לגורם טיפולי חיצוני סיכוי הצלחה גבוה יותר.

ישנם קשיים נוספים שיש לתת עליהם את הדעת, באשר להפניית תלמידים לטיפול המנותק מבית הספר. למידור הטיפול והפקדתו הבלעדית בידי מומחים עלול להיות מחיר, שכן ללא שיתוף אנשי הצוות של בית הספר בתהליך השיקומי שעובר תלמיד במסגרת טיפולית, ההשפעה החיובית הפוטנציאלית של הטיפול עלולה להצטמצם. כדי לשמר השפעה זו יש צורך בהחזקה מתמשכת של ההתפתחות על ידי שאר המבוגרים הסובבים את התלמיד. יתר על כן, מידור והתמקצעות יתר מעבירים לאנשי הצוות החינוכי של בית הספר מסר של חוסר אמון בכוחם לסייע לתלמידיהם, ושל חשש פן יעשו שימוש פוגעני ולא רגיש במידע אישי הנוגע לתלמיד. הדבר מגביר את חוסר הבהירות של אנשי הצוות לגבי הגדרת תפקידם כמי שאמורים לקדם את התלמידים, ומצמצם את ניסיונותיהם להתקרב לילד ולגעת במצוקותיו.

לו ניתן היה להסיר את המיסוך, החוסם פעמים רבות את יכולת ההתבוננות של איש החינוך על מכלול צורכי הילד הנזקק, מורים רבים יכלו לתפוס עמדה מרכזית בהכוונת הילדים. לו היה בנמצא מכשיר שבעזרתו אפשר היה לעשות "zoom in" ולצפות "בתוך" הילד, היינו רואים עד כמה החוויה הפנימית היא המכוונת את התפקוד הבית-ספרי של הילד והקובעת את רמת ההישגים שלו ואת דרך התנהגותו. ההתעלמות מן "התיבה הפנימית" של הילד מסתירה מעיני המחנך חלק משמעותי מאותם גורמים שהמחנך נזקק להם כדי להוביל את התלמיד לטיפול בסולם ההצלחה.

ילדים החווים מצוקה - אם בעקבות אירועים טראומטיים, כישלונות לימודיים וחברתיים ואם מסיבות אחרות - חשים לעיתים קרובות שהם כלואים ב"דיקטטורה של ההווה הקשה", ללא

יכולת לראות עתיד אחר (בן-צור, 2007). במצב זה הם זקוקים לבית הספר כמסגרת המכלילה אותם בתוך הקהילה הנורמטיבית, והמחזקת את יכולתם לשוב ולפעול ביצרנות ובלמידה. הדמויות המגדלות בבית הספר, המייצרות את הדרישות עבור כלל הילדים, צריכות להמשיך ולתבוע תביעות מגדלות גם מילדים שנמצאים במצוקה. במילים של ויניקוט, ילדים אלה זקוקים לדמויות היוצרות תסכול אופטימאלי מותאם, המשאיר אותם פעילים ושייכים בבית הספר ובחברה (ויניקוט, 1971).

לא ניתן ליצור עשייה חינוכית מסוג זה מבלי שאיש החינוך זוכר מיהו, מה תפקידו ומה תפקיד כלל המערכת בהשתלבות הילדים בשגרה החינוכית של בית הספר. עשייה חלקית, המשקפת ראייה צרה של השאלה "מה צריך לעשות עם ילד פגיע", למעשה מותירה אותו חשוף ופגיע. הדוגמה הבאה ממחישה זאת: במסגרת פעילות חברתית שערך מחנך הכיתה נשאלו התלמידים איזה דבר בעל ערך יקר עבורם הם היו לוקחים איתם לאי בודד. דנה, שאחיה נהרג בפגיעה, השיבה: "את אחי, שנהרג". מול תשובתה זו המחנך השתק, איבד את היכולת להמשיך בפעולה, ועבר לנושא אחר. הילדה, שכה הייתה זקוקה לאישור והשתתפות, חוותה ביתר שאת את חריגותה ובדידותה.

כאשר מגדילים ומגדלים את מרחב החשיבה והיצירה של המורים, הם מגלים בעצמם עד כמה גדולה התרומה של נוכחות אנושית מלאה של איש החינוך במגע עם התלמיד. הם מגלים מה נדרש כדי ליישב את הסתירה הקיימת, לכאורה, בין הצורך לספק לתלמיד טיפול מקצועי הניתן על ידי מטפלים מומחים, ובין הצורך שלו במבוגרים שימשיכו לדאוג לו ולגדל אותו בעצמם. הדוגמה של דנה מבהירה כי לא ניתן לטפל בילדה שחוותה חוויה טראומטית, מבלי לקיים רצף קוהרנטי של חשיבה ועשייה בית-ספרית. כאשר חסרה החשיבה הקוהרנטית, המחנך מתפנה אל דנה לרגע אחד בלבד, ואז מתעלם מתשובתה הטעונה רגשית, ללא יכולת להשתוות ולתת את הדעת על משאלתה להחיות את אחיה. נוצר מעבר חד ולא הגיוני מדיבור פנימי מתחשב ורגיש לדיבור חיצוני יומיומי וסטנדרטי. רק כשהמבוכה והאשם נעלמים, יכול המחנך להכיר בצרכים שלא ניתן להתעלם מהם, ונוצרת אווירה של חיבור, המאפשרת רציפות של עשייה חינוכית מגדלת ומסייעת.

2. הזדמנויות הגלומות בתפקיד המחנך

מה הופך את המחנך לדמות חיונית במתן תמיכה לתלמיד הסובל ממצוקה? בית הספר מהווה את אחד המשאבים העיקריים העומדים לרשותם של תלמידים, כחלק ממסלול התפתחותם הטבעי. גם המחנך, בהיותו חלק מצוות בית הספר, הוא חלק מסביבתו הטבעית של התלמיד. חדר הכיתה הוא המקום שבו עשוי להתרחש החיבור בין צורכי הגדילה היומיומיים לבין צרכים ייחודיים יותר של התלמיד, הנובעים ממסלול חייו האישי והמשפחתי ומאירועים שונים שהוא חווה.

ילדים ונערים במצוקה, שחוו אירועים טראומטיים, עלולים לעבור תהליך של התנתקות ממסגרות החיים הנורמטיביות. התנתקות זו מקשה על אנשי המקצוע להגיע אליהם ולספק להם את הסיוע המתאים. המחנך בבית הספר נמצא בעמדה המאפשרת לו נגישות רבה יותר

לאותם נערים, הן בהיבט המעשי - בשל הקרבה הפיזית, והן בהיבט הרגשי - בשל היותם חלק ממערכת בית הספר. במפגש בין המחנך לתלמיד עשוי להתפתח החיבור שדרכו יוכלו המחנך ומבוגרים נוספים בבית הספר ובקהילה לספק לתלמיד את הצרכים הנמנעים ממנו, מסיבות שונות, במסגרות חייו האחרות.

לעיתים, ילדים ומתבגרים שחווי אירועי טראומה עלולים להימצא במצבי סיכון קשים ואקוטיים ביותר. פעמים רבות, התערבות אפקטיבית במצבים אלה מחייבת תגובה מיידית המתחילה סמוך לאירוע. תגובה כזו עשויה להקטין את הסיכון להיווצרות חסימות רגשיות הנובעות מתחושות קשות של מצוקה והזנחה. הימצאות המחנך במקום מרכזי בחיי התלמיד מאפשרת לו להגיב מיד סמוך להתרחשות. עמדה זו עשויה להוביל להבשלת המוטיבציה הפנימית של הילד להיות בחיבור משמעותי עם אדם המעורב בחייו בתקופה קשה. קשר עם דמות קרובה בבית הספר עשוי להיות בסיס ליצירת קשר עם דמויות טיפול בקהילה.

עבודה עם ילדים ומתבגרים במסגרת בית הספר מאפשרת למחנך ליצור קשר מגדל עם התלמיד, תוך כדי שיתוף גורמים נוספים בבית הספר ומחוצה לו, המכירים את התלמיד, את משפחתו ואת דפוסי התנהגותו. במצב זה ניתן לשלב את תהליכי ההיכרות בהתערבות, וליצור עם התלמיד כבר מן המפגש הראשון סיטואציות המזמנות יצירת שינויים מהותיים בחייו.

המפגש של המחנך עם התלמיד בבית הספר מאפשר יצירת קשר עם משפחות תלמידים שעברו טראומה, על בסיס בעיות המתעוררות בתפקודם הלימודי ובהשתלבותם החברתית בבית הספר. הכוונה ייעוצית להורים, על מנת שילדם ישתלב טוב יותר במסגרת בית הספר, נתפסת אף היא כלגיטימית וכרלוונטית, ועשויה להוות בסיס לקשר דיאלוגי משמעותי בין ההורים למחנך וליועץ החינוכי. קשר זה סובב סביב תפקוד התלמיד, ואינו טיפול משפחתי רגיל. עם זאת, פעמים רבות, על מנת שההורים יוכלו לסייע לילדם להשתלב ולתפקד טוב יותר בבית הספר, עליהם לעבור בעצמם תהליכים אישיים משמעותיים ועמוקים. היועץ החינוכי יכול לסייע להם לעבור תהליכים אלה, או לעורר אצלם מוכנות לקבל עזרה מדמויות אחרות.

צורכיהם של ילדים במצבי מצוקה הם רבים ומגוונים, ואינם מסתכמים בהתמודדות ממוקדת בטרומה. המחנך יכול לייצג בבית הספר את מגוון צורכיהם האישיים הייחודיים של התלמידים, המעכבים את הגשמתם האישית והלימודית. הוא יכול לפעול, בכוח מעמדו המקצועי, לקידום בכל התחומים, בעזרת גיוס דמויות נוספות המשפיעות עליהם. בתוקף כך יכול המחנך לפעול להתאמת דרכי ההתמודדות וההתייחסות של שאר המורים ואנשי הצוות האחרים לצורכי התלמיד, באופן שימנע הידרדרות במצבו הרגשי והלימודי, יחזירו בהדרגה למסלול, וימנע את נשירתו מבית הספר.

3. מכשולים אישיים-רגשיים הגלומים בתפקיד המחנך

השפעת העולם הפנימי של המחנך על נוכחותו כמשענת מגדלת במצבים טראומטיים ראויה להכרה. ההתמודדות המחנך עם אירועי אובדן וטראומה היא תובענית ביותר מבחינה רגשית, ולעיתים קרובות נוגעת לפצעים פנימיים שלא עובדו, הקשורים בעולמו האישי. האופן שבו

המחנך עצמו מתמודד עם חוויות אישיות של אובדן, משבר וטראומה משפיע על איכות מגעיו המגדלים עם תלמידיו הנזקקים (Cinamon & Hellman, 2006, Dalenberg, 2000).

לעיתים ישנם גורמים פנימיים המניעים את המחנך להימנע מרגשות מסוימים או ממעורבות בקשר עם תלמידים שנפגעו ועם הדמויות הקרובות להם. מחנך שחווה בעצמו אירועים קשים ומציפים עלול לנסות ולחסום כל מגע עם חוויות אובדן וטראומה של תלמידיו. מצב זה יכול להביא להימנעות אישית מתהליכי עיבוד הקשורים במצבים טראומטיים, המסכנים את תחושת הקומפוטנטיות המקצועית של המחנך. חלק מהמורים מוצאים עצמם בתהליך של הזדהות יתר עם התלמיד ומשפחתו, המנטרלת אותם מתפקידם המכיל והמגדל. ההימנעות ממגע נסתרת מעיניו של איש החינוך, ולובשת פעמים רבות צורה של מעשיות יתר וצמצום רגשי.

ניתוק מהעצמי של חלקים רגשיים כואבים ב"עצמי" בעת תהליך העבודה של המחנך מוביל לצמצום המשאבים האישיים והפנימיים העומדים לרשותו במגעיו האישיים-המקצועיים. לעיתים קרובות אנו מוצאים שאותם רגשות שמהם הוא מנסה להימנע, הם הרגשות המשמעותיים ליכולתו להבין את צורכי התלמידים ולהגיב תגובות הולמות יותר למצב הממשי (Dalenberg, 2000). הרחבת יכולתו המקצועית של המחנך להתמודד עם טראומה ואובדן, קשורה לנכונותו להרחיב את המרחב הפנימי שלו, ולהיות במגע עם המקומות הכואבים.

תחושות של איום, הקשורות לחשש מפני חשיפה של חוסר קומפוטנטיות אישית ומקצועית, עלולות להביא לצמצום מעורבותו של המחנך באזורים שבהם הוא חש היעדר קומפוטנטיות. המחנך, שרוצה לחוש שליטה בפעולותיו, מצמצם כל אפשרות למפגש עם הלא-ידוע והלא-מוגדר. כך הוא נמנע מכל דיאלוג שעלול לאיים על תחושת המסוגלות שלו, ומתרכז בעיסוקים מובנים שבהם הוא יכול לחוות את עצמו כסמכות בעלת ידע בעולם תוכן מסוים. בניסיונו למצוא דרך אל תלמיד שאיבד את הרצון לחיות בעקבות אובדן של חבר בפיגוע, בלתי נמנע שהמחנך ימצא עצמו במפגש בלתי צפוי וייחודי. במצב זה, הניסיון להיתלות בהשכלתו ובידיעותיו איננו מבטיח שהתערבותו תישא פרי.

המודעות של המחנך להשפעות אפשריות אלו על חייו מגייסת אותו להתפנות מפחדיו לזמן מה, ולהשאיר מקום להכיל את מצוקותיו של האחר מבלי לאבד את הרגישות הפנימית שנוצרה אצלו. משמיעת סיפורם של מורים רבים אנו למדים כיצד חוסר מודעות לפחדים האישיים בולם וחוסם את היכולת האישית והמקצועית של המחנך "להיות עם האחרים" באסונם. הנחיית מורים, המפגישה אותם עם חרדות שונות, מאפשרת להם לעבד את פחדיהם מבלי לעמעם את הכאב הנלווה לאזורים אלה. כך, בתהליכים מקבילים, יוצרים המורים עצמם מרחבי קרבה וריחוק, ומעבר מעמדות מצמצמות ומקטינות לעמדות מצמיחות ומגדלות.

חלק ג' - התפקיד המגדל של המחנך לנוכח חוויות טראומתיות

1. ילדים במצבי מצוקה משבר וטראומה וצורכיהם: ההשלכות הרגשיות של חווית הטראומה

מצבי אסון, אירועים חריגים ואירועים פוגעניים עלולים לגרום לתגובה טראומתית - חולפת או כרונית. מצבים אלה גורמים לאדם לאבד שליטה, ומרסקים את חווית הביטחון הבסיסי שלו. האדם עומד לנוכח המציאות השברירית והבלתי-צפויה, ומבין שקיומו שלו ושל האהובים עליו אינו ודאי, ושלא ניתן לקחת דבר כמובן מאליו. תחושות של בלבול, אשמה וערעור עלולות להשתלט על נפשו של ניצול הטראומה, וליצור תגובות יתר המלווה באיום מפני אובדן שליטה ובהימנעות מתהליכים פנימיים המעלים משקעים טראומטיים (מור, לוריא, חן-גל וסימן-טוב, 2008).

הטראומה משפיעה על האישיות והופכת לגורם מעצב בהתפתחותה, המגביל את התפקוד הרגשי, הקוגניטיבי והחברתי (Garbarino & Kostelny, 1996). ילדים שחוו מצבי לחץ וטראומה עשויים לסבול מבעיות בתחום הוויסות של האפקט, מהתנהגויות הרסניות המופנות כלפי אחרים וכלפי עצמם, מקשיי למידה, מבעיות דיסוציאטיביות, מבעיות סומאטיות ומעיוותים במושגי העצמי ובתפיסת האחר. הם אף עשויים לפתח דפוסי התנהגות כרוניים, המצביעים על מעורבות מעטה במציאות העכשווית והתעסקות מתמדת בעבר (כהן, 2004).

פעמים רבות מצבים טראומטיים אצל ילדים מלווים בחוויה קשה של בדידות, שעשויה לכלול תחושות סובייקטיביות כמו: "אני לא רוצה להיות שונה משאר הילדים", או "אני לא רוצה להכביד על כולם עם הסיפור שלי". פעמים רבות נשאר הילד, קורבן הטראומה, בבידוד כתוצאה מ"מעגל של הימנעות", כאשר בשל מגוון סיבות נמנעים מבוגרים בסביבתו מלדבר איתו על החוויה המטרידה ועל האופן שבו היא משפיעה עליו (מור, לוריא, חן-גל וסימן-טוב, 2008).

התפתחותם של ילדים בעקבות מצבי טראומה עלולה להיפגע במידה ניכרת, כאשר מצבים אלה אינם מתווכים נכון על ידי ההורים והמבוגרים המשמעותיים שבחיהם (Feldman, Hallaq & Keren, 2006). ילדים זקוקים לעזרה בהבנת החוויה הטראומטית וביצירת אינטגרציה של החוויה בסכמות הקיימות אצלם. הנטייה של הורים שעברו טראומה להימנע מלעסוק בתכנים אלה עלולה למנוע מהילד את ההזדמנות להעריך את המצב, לארגן את המציאות, לתקן תפיסות מוטעות ולווסת רגשות חזקים. עיבוד המידע של הילדים בתקופות לא רגילות כמו מלחמה, חירום או אסון מושפע גם מהיבטים התנהגותיים לא מילוליים של ההורים ושל המבוגרים בכלל. נראה שהילדים מגיבים יותר לתגובה המילולית והלא-מילולית של ההורים לאירוע, מאשר לאירוע עצמו (Cohen, 2006).

ילדים המתגברים על מצבי טראומה ומצליחים לגדול ולהתפתח בצל הטרגדיה ונסיבות החיים, עושים זאת בעזרת **מבוגר הזמין להם בחיי היומיום**. מבוגר זה תומך בהם ומקל על ההתמודדות היומיומית שלהם. נוכחות זו יוצרת, בתהליך ארוך ואיטי, שינוי פנימי אצל הילד המתמודד עם טראומה. ניתן לומר שנוכחות מגדלת של המבוגר היא המאפשרת לילד לגדול, לפתח את הערך העצמי שלו ולהתמודד עם מטלות החיים, ובכוחה אף להביא בסופו של התהליך להחלמתו. ילדים ומבוגרים שחוו מצבי טראומה נאלצים לעבור דרך מפרכת (ייחודית לכל אחד) כדי לבנות יחסי

אמון ותחושת ביטחון עם אחרים המשמשים גורם מפתח בתהליך ההחלמה לאחר טראומה (מור, לוריא, חן-גל וסימן-טוב, 2008).

הסתגלות מוצלחת נובעת מאיזון בתמיכה החברתית של הורים ומבוגרים אחרים, וקשורה ביכולת ההורית לחצוץ בין הילד למצב הלחץ החברתי, על ידי כך שהם מציעים לו נתיב חיובי להתמודד עם הלחץ והמתח (Garbarino & Kostelny, 1996). התערבות עם נפגעי משבר וטראומה היא אומנות מאתגרת, הכרוכה ביכולת לספק תגובה מותאמת לצרכים הייחודיים של הנפגע. יכולת זו דורשת את מחויבות הגורם המסייע לתהליך השלם הנדרש לריפוי, ואת הפתיחות הרגשית שלו למכלול צרכיו של הנפגע.

2. התפקיד המגדל של המחנך לנוכח חוויות טראומתיות

מניסיונו ומניסיון אחרים בעבודה עם תלמידים שעברו מצבי טראומה אנו למדים כי מרבית הילדים המתגברים על מצבי טראומה והמצליחים לגדול ולהתפתח בצל הטרגדיה ונסיבות החיים, עושים זאת כאשר בחייהם יש נוכחות של **מבוגר הזמין להם בחיי היומיום, המאשר, תומך ומקל על ההתמודדות היומיומית**. נוכחות זו מייצרת, לאט ובתהליך ארוך, שינוי פנימי אצל הילד המתמודד עם טראומה. ניתן לומר שנוכחות מגדלת של המבוגר היא המאפשרת את הנוכחות המגדלת של הילד עצמו בחייו. היא מאפשרת לו להמשיך לגדל את הערך העצמי שלו ולהתמודד עם מטלות החיים. בכוחה של הנוכחות המתמשכת של המבוגרים בחיי התלמידים להביא להחלמה. ההגדרה במילון אבן שושן "לנוכחות" היא "הימצאות במקום האירוע. מי שמצוי באותו מעמד, ומשתתף". ההגדרה מתייחסת לנוכחות חיה, "כאן ועכשיו", בחיים הממשיים, נוכחות שיש בה כדי להקל על מצוקתם של נושאי הטראומה.

נוכחות של מבוגר המאפשרת גדילה דורשת ממנו להיות הוא עצמו - סובייקט המחובר לחוויותיו ולצרכיו, החש את ההדהוד הפנימי שמעורר בו סבלו של האחר. פעמים רבות קל יותר למבוגר להישאר אובייקט בשירות הילד, וקשה לו עד מאוד להסתכן בביטויים של נוכחות וסובייקטיביות.

איך יוכל המבוגר - ובמערכת החינוך הכוונה לרוב למורה המחנך - להעמיק את נוכחותו תוך שהוא מתמקד במהויות ובמטענים שהוא מביא לאינטראקציה? איך לא יחדל מלהתקיים לנוכח הנטייה הטבעית שלו ושל תלמידיו להדחיק את התחושות המאיימות על קיומם?

תחילה יש להתגבר על עמדות ומכשולים רגשיים המחבלים ביכולתו של המבוגר ליצור נוכחות אמיתית, שתשרת את הגדילה של תלמידים נפגעי טראומה. נציין שתי פוזיציות שכיחות:

הימנעות מתביעה לתפקוד: התייחסות לתלמיד כאל פרט הפטור זמנית מדרישות התפקוד של בית הספר, תוך הנחה כי תפקודים אלה ישובו מאוחר יותר. בהתייחסות זו קיים שְׂדֵר אובייקטיבי וניסיון לנורמליזציה של התופעה, ואין בה הכרה במובחנות ובייחודיות של צורכי הפרט. היא בגדר שדר ההופך את החוויה הפרטית לבלתי-נראית, והמותיר את הפרט בודד, בשל אובדן המשענת של קרוביו ובשל היעדר המשענת של מחנכיו. הסכנה בעמדה זו טמונה בכך שהיא מונעת מהמבוגר לראות בילד את מי שהוא או את מה שהוא יכול להיות אם יתגבר על הטראומה. מציאות זו מצמצמת את האינטראקציה בין המחנך לתלמיד. "חווית ההקלה"

מתעתעת לעיתים, שכן אף שהיא מציעה לתלמיד הקלות ומצמצמת את התביעות ממנו, עם חלוף הזמן, כשהתלמיד אינו שב לתפקוד נורמטיבי, היא מובילה לאובדן הסובלנות, עד כדי האשמת התלמיד עצמו בניצול המצב.

הימנעות ממפגש ומנגיעה בתלמיד נפגע הטראומה, בשל חרדה הקשורה לעולמו הפנימי של המבוגר: לעיתים המבוגר עצמו מצוי בעולם רגשי סבוך שהוא אינו נגיש אליו ואינו נמצא עמו בדיאלוג. זהו מצב שבו החרדה של המבוגר מצמצמת את היכולת שלו לשהות במצב הרגשי שבו מצוי התלמיד. החרדה מנטרלת את יכולתו להיות נוכח באינטראקציה של "כאן ועכשיו", מפריעה לו להיות במגע שלם עם התלמיד ומחזקת את דפוסי ההימנעות הטבעיים של התלמיד במצב זה.

מבוגרים בבית הספר שלא צמצמו את מעורבותם לכדי הבנה אובייקטיבית של המצב ולהקלה בדרישות מתלמידיהם, שלא נכנעו לפחדיהם ולחרדתם והתעקשו להיות נוכחים בחיי התלמיד גם כאשר זה הרחיקם, למדו כי בסופה של הדרך הקשה יש תקווה. תלמידים אשר רואים שמוריהם מתייחסים אליהם כאל בני אדם מלאים - מקילים בדרישות אך לא מוותרים על תפקודם בעולם המציאות - מרפאים עם הזמן את הפצעים ומגדלים כוחות התמודדות. ההתייחסות לתלמידים נפגעי טראומה כאל סובייקטים בעלי סיפור חיים משלהם דורשת מהמבוגרים עצמם לנהוג כסובייקטים נוכחים, הנושאים עמם את סיפור חייהם השלם. במצב זה הם פוגשים את התלמידים באופן נכון, ומסוגלים לסייע להם לפי צורכיהם האמיתיים.

ברצוננו להציע שלושה מרכיבים חשובים ביחס המסייע של המבוגר לתלמידים שחוו מצבי טראומה. מרכיבים אלו כוללים: התכווננות (attunement) של המבוגר לצרכים הסובייקטיביים של התלמיד; תהליכי סנכרון מבוגר-ילד ותרומתם להתמודדות עם המתח והטראומה; ואומנות המעורבות של המבוגר ונוכחותו, היוצרים מחויבות מתאימה.

מרכיבים אלו מאפשרים בחינה רגישה יותר של התהליכים העומדים בבסיס המתרחש בין הילד ובין המבוגר. מושגים אלה מקושרים ביניהם באופן אינהרנטי, מאחר שהם עוסקים בטבעה של אינטראקציה בין-אישית. הם נחקרו ודווחו בהרחבה בספרות המקצועית, ונציג כאן כמה נקודות מתוכם, החיוניות לעבודה הפסיכו-חינוכית עם תלמידים שחוו מצבי טראומה.

1. התכווננות לצרכים הסובייקטיביים של נפגע הטראומה

ילדים שעברו מצבי טראומה חווים את השפעתה של מציאות חיצונית אכזרית. אנו חוזרים ושומעים על הקשיים שניצולי טראומה מתמודדים איתם בתהליך בניית יחסי אמון עם אחרים. דרך זו ייחודית לכל אחד ואחד. אנו שומעים עדויות מנפגעים המתארים כיצד למדו לסמוך על מבוגרים שהתנהגו באופן הראוי לאמון, משום שאלו התמידו והתעקשו להיות שם עבורם במהלך התקופות הקשות. בדרך כלל, התפתחות של אמון ותחושת ביטחון מהווה גורם מפתח בתהליך ההחלמה לאחר טראומה.

מונח מפתח בתפקיד המבוגר הוא "התכווננות לצורכי הילד". תהליך ההתכווננות קשור בהבנה אמפאטית של המבוגר את הצרכים החבויים של הילד, ושימוש בהבנה זו כדי ליצור אמון, ביטחון, צמיחה רגשית ותפקוד הולך וגדל. על בית הספר להבין את הצרכים הייחודיים של הילד תוך כדי שמירה על "הסביבה המחזיקה" הנורמטיבית. בית הספר צריך להיות מוכן לכופף את הכללים, להתגמש ולהשתנות על מנת להתאים לצורכי הילד, וזאת על רקע ההבנה

שילד שעבר טראומה זקוק יותר מכל לסביבה יציבה מוכרת ורגילה, גם אם באופן זמני התנהגותו ותפקודו אינם מתאימים לאותה סביבה. הילד זקוק לסביבה שתכיר בצורך שלו להחלים מפצעיו, ותבין שזהו תהליך האורך זמן. בית הספר צריך להיות מוכן להתחשב בכך שבתקופת ההחלמה מרבית המשאבים העומדים לרשות הילד מופנים לצרכים הישרדותיים, ולכן הוא אינו יכול להמשיך לתפקד באותו אופן שבו תפקד טרם פגיעתה של הטראומה. משמעות הדבר תהיה לפעמים ירידה משמעותית בציונים, בעיות התנהגות, קושי בקבלת סמכות, קשיים חברתיים וכיו"ב. התייצבות רגישה של המבוגר, המתזמנת עם צרכי הילד, מאפשרת לו להפנים בחייו דמות בוגרת הזמינה לצרכיו הסובייקטיביים, ובכך להיטען בכוח רצון מחודש להתמודד עם האסון ולהתגבר עליו. המבוגר המסייע **לומד בהדרגתיות לתבוע מהצעיר חזרה לתפקוד בחיים** החיוני להתפתחותו, תוך שהוא נלחם בנטייתו לוותר ולסיכון עצמי.

המקרה הבא מדגים כיצד כשלה תמיכת המבוגרים בבית הספר שבו למדה נערה נפגעת טראומה טרם האסון, וכיצד במעבר לבית ספר אחר היא מצאה התכוונות של בית הספר לצרכים הסובייקטיביים שלה, יד מכוונת ומזור לכאבה.

שרית, תלמידת כיתה ה', איבדה את אחותה בעקבות מותה בטיול. לאחר האסון שרית הפסיקה לתפקד ברוב השיעורים, וסירבה ללכת לבית הספר בתדירות של פעם בשבוע לפחות. היא הרבתה להתלונן על התנכרות המורים והתקשתה להתרכז בשיעורים ובלמודים בכלל. היועצת והפסיכולוגית של בית הספר זימנו אותה לעיתים תכופות לפגישות אישיות, אך היא התחמקה ממגע עמן. עם הזמן, חדלו המבוגרים מניסיונות להתקרב אליה, ונסגרו ערוצי התקשורת האישיים. ערוץ התקשורת היחיד שנותר בשימוש היה ערוץ התפקוד הבית-ספרי. שרית צברה פערים בלימודים, מצבה הלך והידרדר והיא ננזפה רבות על נטייתה לזלזל במטלות בית הספר. היא התרגזה על היחס של המורים אליה ועל דברי המחנכת כי היא עושה בעיות בכיתה רק כדי לזכות בתשומת לב. חוות דעת של היועצת, לפיה האם "אינה משתפת פעולה" עם בקשתה שלא להעניש את שרית על כל איחור, כדי שלא להעמיק את הבעיה ולהנציחה, רק הוסיפה לתחושת הניכור. בתעודה כתבה המחנכת כי שרית איננה מתפקדת כתלמידה, ובעקבות זאת החליטו הוריה להעביר אותה לבית ספר אחר.

בדיעבד, מעבר בית הספר התגלה כצעד שהביא למהפך במצבה של שרית. היחס האישי והרגישות למצוקתה בקרב אנשי הצוות בבית הספר החדש סייעו לה למצוא מחדש את כוחותיה. המחנכת, שניצלה כל הזדמנות להיכרות קרובה עמה, מצאה את הדרך ללבה, ועם הזמן הפכה לדמות מרכזית בחייה. המחנכת גילתה את כישרונותיה של שרית, טיפחה אותם ולמדה מתי לדרוש ומתי להרפות, תוך שדאגה להטעין אותה ביחס אכפתי וכן למצוקתה. היא חיזקה אותה וסייעה לה לבנות מחדש את ביטחונה ואת דימויה העצמי, ועם הזמן מצבה של שרית השתפר בצורה משמעותית ביותר.

2. מודלינג וסנכרון אפקטיבי ילד-מבוגר

מבוגרים מתווכים את התהליכים הפנימיים של ילדים במהלך אירועים טראומטיים, ומשפיעים עליהם. עיקר המחקר בתחום זה בוחן את התהליכים המתרחשים בין ההורה לבין הילד, ומתעד את חשיבות התהליכים הפנימיים המתרחשים אצל הורה לגבי ההסתגלות של ילד שעבר אירוע טראומטי. בחרנו בשימוש שעושה רות פלדמן במושג "סנכרון הורה-ילד" כדי להציג את ההשפעה

של תפקיד ההורה על האופן שבו הילד מעבד את האירוע הטראומתי. למושג "סנכרון הורה-ילד" יש השלכות על תפקיד בית הספר בעיבוד חוויות הילד, או במילים אחרות - על יצירת הסנכרון בית ספר-ילד. לבית הספר תפקיד חשוב בהערכה הקוגניטיבית שהילד עושה לאירוע הטראומתי (Festinger, 1957) ובחוויה הרגשית שלו כתוצאה מהאירוע (Folkman & Lazarus, 1984). על מנת להדגים את הכוח של סנכרון מחנך-תלמיד נתאר כמה מקרים של טראומה כיתתית.

המקרה הראשון אירע במהלך טיול שנתי, ובו אחד התלמידים נפל מצוק בגובה עשרה מטרים, אל מותו. ילדי הכיתה המזועזעים חיכו שעה וחצי לצוות ההצלה, שהגיע בהליקופטר ואסף את הגופה מן המקום. לאחר מכן הם צעדו במשך כשעתיים לדרך קרובה, שם נאספו על ידי אוטובוסים שהובילו אותם בחזרה לבית הספר. המחנכת האחראית על הטיול, שהייתה חלק מצוות הניהול של בית הספר, ביקשה להתפטר. המורים היו מוכי צער, וחלק מהם ביקשו מן המנהל שיאפשר להם להפסיק ללמד לזמן מה. בימים שלאחר האסון, התלמידים התקהלו במסדרונות בית הספר, חלקם בוכים, חלקם מסתובבים חסרי מנוחה, וכולם מתקשים לחזור ללימודיהם. מספר שבועות חלפו עד שהמורים חשו שהם יכולים לשוב לשגרה הלימודית. משקעי הטראומה המשיכו להכביד על הצוות ועל התלמידים הרבה אחרי שסיימו את לימודיהם בבית הספר התיכון, שנתיים לאחר מכן.

במקרה אחר, תלמידה קיבלה התקף לב במהלך שיעור חינוך גופני. לאחר מספר רגעים של עוויתות היא צנחה על הרצפה. המורה ניסתה להחיות אותה, בעוד ילדי הכיתה עומדים ומתבוננים בהן אחוזי בהלה. היא שלחה בבחילות את אחד התלמידים להודיע למנהל, שקרא לצוות הרפואי והצטרף למחנך במאמצי ההחייאה, ללא הצלחה. המנהל ביקש מאחד המורים להחזיר את התלמידים לכיתתם. מאוחר יותר, לאחר ששוחחו עם יועצת בית הספר כינסו מחנכת הכיתה והמורה לחינוך גופני את התלמידים. הם פתחו את דבריהן בתיאור השוק שבו הן נמצאות, ועד כמה הן מתקשות להאמין במותה הפתאומי של התלמידה. הן אמרו שאפילו קשה להן לומר שהן מתאבלות, משום שהכול אירע בפתאומיות רבה כל כך, ומצוי מעבר ליכולת ההבנה. לאחר מכן ביקשו מן התלמידים לתאר את האופן שבו ראו מה קרה. מנהלת בית הספר יזמה מספר פגישות עם מורי הכיתה, פסיכולוג ויועצת בית הספר. בפגישות האלה ניסה הצוות המקצועי לאפיין את צורכי התלמידים, להגדיר את הקשיים של המורים ולהתייחס לאובדן כאל אירוע המשפיע על כלל הקהילה הבית-ספרית. פגישות הצוות ופגישות של המורים עם התלמידים התקיימו תוך שימת דגש על עיבוד מתמשך של הטראומה. עמדת המנהיגות שנקטו המנהלת והמורים הייתה קריטית ליכולתם לעזור לתלמידים לעבד את הטראומה באופן שעזר להם להתאבל ולזכור את חברתם, ולהתפנות מאוחר יותר למשימות החינוכיות וההתפתחותיות שלהם. לכל אורך ההתמודדות עם האירוע תפס הצוות הטיפולי בבית הספר מקום של מנהיגות.

הדוגמאות הללו ממחישות את מה שאנו תופסים כ"סנכרון רגשי בית ספר-תלמיד". הבלבול והפאניקה ששררו בעקבות נפילתו של התלמיד בזמן הטיול, והאשמה המתישה שהשפיעה על התנהגות הצוות לאחר מכן, השפיעו על התלמידים באופן שלילי. תגובות התלמידים היו הדהוד מועצם של חוסר היכולת של חברי הצוות להתאים את תגובותיהם לתגובות התלמידים לאירוע הטראומתי. במקרה של נפילתה של התלמידה בשיעור לחינוך גופני, תגובת הצוות הייתה חשובה ורגישה לצורכי התלמידים, שיכלו להישען על העיבוד הרגשי שכל מחנך עשה עם עצמו.

התייחסות מעמיקה זו מייצגת מגע סינכרוני בין מחנך-תלמיד, והוא אכן סייע לתלמידים להגדיר ולעבד את רגשות הבלבול שחו.

3. אומנות המעורבות בחוויה הטראומטית של התלמיד

התערבות עם ניצולי טראומה היא מעין אומנות מאתגרת. אומנות זו כרוכה ביכולת לספק תגובה מקורית לצרכים הייחודיים של האדם הספציפי. כמו כל אומנות, היא קשורה במחויבותו של האדם לתהליך, ובפתיחות הרגשית שלו. ההתאמה צריכה להתבסס הן על תובנות המתפתחות באופן דינאמי במפגש הישיר עם נושאי הטראומה, והן על תובנות שצמחו מניתוח המהלכים שסייעו להחלמתם של נפגעי טראומה, כגון:

לילדים שעברו טראומה יש צורך מיוחד במבוגר שיעזור להם ושיפנה כלפיהם תשומת לב ודאגה.

ההתערבות של המבוגר צריכה להתאים לצרכים הסובייקטיביים (לאו דווקא המוצהרים) של הילד. עליו להכיר בכך שהתנהגות נצפית מסווה צרכים פנימיים, לתת כבוד למאמצי ההסתגלות של הילד וללוות אותם מקרוב.

אומנות ההתערבות עם ניצולי טראומה מחייבת גישה דיאלקטית, משום שהיא דורשת מהמבוגר עמדה קונפליקטואלית: מצד אחד כיבוד מאמצי ההסתגלות, והתערבות לא פולשנית, המגמישה את הדרישות לתפקוד והתומכת בצורך של הילד לבנות תחושות של שליטה ומסוגלות עצמית; מצד אחר התעקשות על הצרכים המודחקים, ותביעה הדרגתית מהילד לחזור לחיים. מלבד אחר, נדרשת התמקדות בתחושות הייאוש וחוסר האונים של הילד נושא הטראומה, ובו-זמנית התמקדות בניצנים של תקווה והתקדמות.

נדגים זאת במקרה הבא: מחנך כיתה הביע דאגה כלפי תלמידה בת 16, שהתחילה לפתח סימפטומים של אנורקסיה. מדובר בתלמידה שלא קל להגיע אליה. תלמידה מבריקה שיודעת להתרחק באמצעות הערות ציניות, ומתייחסת למורים כאל מטרד. מחנך הכיתה התייעץ עם יועצת בית הספר, שאמרה לו שאין ספק שהתלמידה משתוקקת לכך שמישהו ישם לב אליה. המחנך ביקש להיפגש עם התלמידה ואמר לה שהוא רוצה לדבר איתה על כך שהיא הולכת ומאבדת ממשקלה. בפגישה הוא אמר לה שהוא שם לב לכך שהיא רזתה מאוד, ושהיא לובשת בגדים שחורים המסתירים את אובדן המשקל שלה, ושהוא מרגיש שמהו לא בסדר בחייה. הוא הוסיף שהוא יודע מניסיונו האישי שאפשר לחוש מאוד בודדים כאשר חשים כאב. עיני התלמידה התמלאו בדמעות. היא אמרה שהיא אינה יכולה להכריח את עצמה לאכול, ושהיא יודעת שהעובדה שהיא עדיין בחיים היא נס.

המחנך שאל אותה איך המצב הידרדר כל כך, ואיך ייתכן שאף אחד לא התערב קודם לכן. הנערה סיפרה שאמה מתה כשהייתה בת חמש, והשאירה את אביה עם ארבעה ילדים. אביה הוא בעיניה האדם הטוב בעולם, והיא אינה יכולה לצער אותו. היא אינה יודעת מדוע היא כל כך מדוכאת. המחנך היה חם ואמפאטי. הוא אמר לה שמדובר במצב מאוד חמור, ושהוא רוצה לחשוב ביחד אתה כיצד הם יכולים למנוע ממנה למות. לאחר שקיבל את רשותה לזמן את היועצת לחדר, הם החליטו ביחד לפנות לאביה ולעזור לו להפנותה למרפאת בעיות אכילה בבית החולים.

כאשר החל הטיפול הפסיכולוגי, הידרדר התפקוד האקדמי של התלמידה, והדיכאון שלה הפך גלוי לעין. לאחר שהתעלפה מספר פעמים בכניסה לבית הספר, חשבו חלק מהמורים שמקומה במחלקה פסיכיאטרית סגורה, ומחשבה זו חיבלה ביכולתם להתגייס למעורבות ישירה. התלמידה ביקרה בבית הספר רק בימים שבהם היו לה פגישות עם יועצת בית הספר ושיעורים עם מחנך הכיתה. היא אמרה להם שהיא מרגישה כמו חייל שעבר הפגזה ואינו יודע היכן הוא נמצא. היא רואה את עצמה כילדה בת חמש, שאינה יכולה להתמודד עם משימות של בת 16. מחנך הכיתה נרתם לניסיון לכופף את כללי בית הספר למענה. הוא החליט, ביחד עם היועצת והמנהל, לעזור לה ליצור גבולות ברורים יותר, שיכללו: הגעה מסודרת יותר לשיעורים שבהם היא בוחרת מראש, השלמת מטלות ועבודות שונות. היועצת פגשה את הפסיכולוג שטיפל בנערה במסגרת חיצונית, ושכנעה אותו בחשיבותם של הכללים החדשים. הנערה מחתה וניסתה לבחון את הגבולות הללו, אולם לקראת סוף שנת הלימודים, היא שבה לתפקוד אקדמי ונעזרה בפסיכולוג וביועצת בית הספר בעיבוד מותה הטראומתי של אמה. התהליך גם אפשר לאביה, שעד אז התעלם מצרכיה עקב הנשיאה בעול הגידול של ארבעה ילדים, לקבל על עצמו תפקיד הורי מתוך אחריות ודאגה לבתו.

מחנך הכיתה, שלא נרתע מפגישה עם הכאב של התלמידה כשפנה אליה לראשונה, חשף למעשה את היותה במצוקה עצומה עד כדי חשש לחייה. לאחר שהפנה אותה לטיפול פסיכולוגי ולאחר שחלה הידרדרות במצבה, לא התפתה המחנך למחשבות שעלו בחלק מאנשי הצוות (שחשו חרדה), שיש להדיר את הילדה מבית הספר (מקום נורמטיבי) ולאשפזה במחלקה סגורה. המחנך, שלא נרתע מלגעת בכאב, לא נרתע גם מלתבוע מן התלמידה לתפקד באופן חלקי, ואף שכנע בכך את איש הטיפול המקצועי. העובדה שלא ויתרו עליה, ושלא ויתרו לה, סייעה לתלמידה לחזור לתפקוד נורמטיבי מהר מאוד, יחסית.

3. מאפייני העשייה החינוכית המגדלת בשגרה ותרומתה במצב דחק

התבוננות מעמיקה במקרים רבים שבהם בית הספר הצליח לתמוך בתלמידים נפגעי מצבי מצוקה וטראומה, ולסייע להם, מצביעה על מספר מאפיינים המכשילים או המקדמים את העשייה החינוכית המגדלת. חשוב לציין שהחלוקה למאפיינים נעשית לצורכי הסבר בלבד, שכן במציאות המאפיינים קשורים ושלובים זה בזה:

1. היעדר היכרות ויחס דיאלוגי לעומת היכרות של המורים את תלמידיהם, ויחס דיאלוגי בית ספר אשר במצב של שגרה אינו משקיע מאמצים בהיכרות אינטימית עם התלמיד ואינו יוצר קשר משמעותי עמו, יתקשה לשחק תפקיד משמעותי בהחלמתו מטראומה. בתי ספר שבהם לא נעשים ניסיונות של המורים לדבר עם התלמידים הנזקקים וללמוד מהם על צורכיהם, יתקשו בעת משבר לשמש כתובת לתלמיד הנזקק.

לעומת זאת, היכרות בין-אישית מעמיקה, שנוצרה והתבססה עוד לפני האירוע הטראומטי, מהווה גורם המגן על התלמיד הנזקק מפני התפרקות או התנתקות שעלולות להיווצר כתוצאה מטראומה. יכולת ההישענות של התלמיד על מחנכיו גדלה במצב שבו טרם האירוע הטראומטי נבנתה מערכת יחסים שבמהלכה בוחנים אנשי בית הספר, יחד עם התלמיד, את מצבו הרגשי, החברתי והלימודי, ולומדים כיצד ניתן להרחיב את הדיבור הפנימי והחיצוני שלו עם הדמויות סביבו. התלמיד זוכה למרחב דיאלוגי בין-אישי עם מבוגר המעז לצלול לתוך עולמו האישי

ולפגוש את כאבו הקיומי מבלי להיבהל ממה שהוא מחזיק בתוכו. אוזן קשבת של מבוגר ויד המושטת לעזרה עשויות להביא לשינוי מהותי ומוחשי במהלך החיים.

2. התייחסות לאירוע הטראומטי במנותק מסיפור החיים השלם של התלמיד, לעומת התייחסות לאירוע הטראומטי כחלק רציף מסיפור החיים השלם

התמודדות שאיננה מתייחסת למכלול הצרכים ההתפתחותיים של התלמיד נדחית על ידו משום שהיא אינה נחוות כרלוונטית. קשיים שהיו לפני האירוע מחמירים כתוצאה מהאירוע הטראומטי. כל זמן שבית הספר לא מילא את תפקידו לפני האירוע, ולאחר שהתרחש האירוע הוא אינו פועל להבין מהם הקשיים המפריעים לתפקודו התקין של התלמיד מעבר להשלכות של האירוע עצמו - התלמיד יתקשה לגייס כוחות ולתפקד, והתגובה לאירוע הטראומטי עלולה להביא להסלמת הייאוש ולוויתור על בית הספר.

לעומת זאת, רציפות בהבנת הקשיים הקודמים ובהשלכותיהם לאחר הפגיעה הטראומטית נותנת לתלמיד תחושה שיש דרכים לגבור על קשיים ולהצליח למרות המכשולים. הבנת המצב שהיה טרם הפיגוע מקדמת התמודדות אפקטיבית לאחריו. תשתית שנוצרה לפני האירוע, או לכל הפחות ניסיון להבין וללמוד את המצב הקודם, מאפשרים לתלמיד ליצור חיבור מחודש עם אנשי בית הספר.

3. יחסם של המורים לתלמיד הוא יחס "אובייקטיבי" מרוחק ומנוכר, לעומת יחס אישי, קרוב, חם, ודואג של המורים לתלמיד

ההתייחסות לתלמיד כאל "תיק בעייתי" שטרם נמצאה עבורו תרופה הולמת, בשילוב עם קושי של הצוות להתקרב באמת אל התלמיד, מביאים לעתים לעזרה המוגשת לתלמיד באופן מכאני, אוטומטי, מתיש ומתייסר, ללא דיאלוג, וללא מגע. לעתים התייחסות זו מביאה להפניה לטיפול פסיכולוגי, שנעשית ללא כל מגע ישיר עם המתחולל בנפשו של התלמיד.

לעומת זאת, יחס בין-אישי וקרוב עם התלמיד, של לפחות אחת מן הדמויות האחראיות עליו בבית הספר, תוך הבעה של אכפתיות כנה ודאגה אמיתית, מולידים במצבי מצוקה ודחק מוטיבציה של התלמיד להישען על בית הספר בתהליכי ההחלמה הכואבים.

4. יחס א-פרסונאלי והיעדרות המורה בחיי התלמיד, לעומת יחס פרסונאלי ונוכחות המורה בחיי התלמיד

כאשר בעת שגרה, אנשי צוות בית הספר אינם מתפנים לשמש גורם משמעותי בחיי התלמיד - הן בשל אוריינטציה בית-ספרית שאיננה מכילה את צורכי הפרטים שבבית הספר, מורים ותלמידים כאחד, והן בשל היעדר משאבים נפשיים ומקצועיים - התלמיד שוקע בבידודות, בכאב ובחוסר אונים. הוא מרחיק ממנו את המבוגרים, שעוד לפני הטראומה חווה אותם כמנוכרים וחסרי התכוונות לצרכיו.

לעומת זאת, אחריות, מחויבות והקשבה מתמשכת של אנשי החינוך והטיפול בבית הספר לצורכי התלמיד בעת שגרה, המעבירות מסר שלא מוותרים על התלמיד ועל הוריו, ומתעקשים לפגוש אותם גם כאשר הם מפגינים חוסר חשק מופגן, יוצרות תחושה שיש על מי לסמוך בעת

צרה. יצירת בריתות עבודה של צוות בית הספר עם ההורים, עם מטפלים ועם דמויות משמעותיות בקהילה, וחיפוש משותף של הדרכים העשויות להוביל למציאת ערוצי עזרה פרודוקטיביים, נשמרים כערוצים פתוחים ובטוחים בעת צרה.

ההתייצבות הרגשית של אנשי בית הספר למען התלמיד מאפשרת את עיבוד הטראומה בתוך סיפור החיים השלם שלו. כאשר קיים מישהו בעולם, המחזיק את התמונה השלמה של התלמיד, יכולת ההתמודדות שלו מתחזקת. הדבר מאפשר נוכחות של מבוגר זמין, המתווך בין המציאות הפנימית לחיצונית, כך שהילד יכול לנקוט עמדה של התמודדות והתגברות על מכשולים בחייו, ולא להישאר שבוי בתוך עולם הסיכון המשפחתי שבו הוא גדל.

נוכחותו של מבוגר בחיי התלמיד, מבוגר המוכן לפגוש ולהכיל את סבלו ואובדנו של התלמיד, משמשת עבורו כאי של יציבות וכקרש הצלה בים המציאות הסוער.

5. יחס זהיר המעביר את האחריות למומחים, לעומת יחס אקטיבי של אחריות ושל נוכחות מכוונת לגיוס רשת תמיכה

צוות בית הספר נוהר מהתקרבות שלדעתו עשויה להזיק, ובכך נמנע מהתנסויות המלמדות כיצד ניתן לחלץ את התלמיד מהמערבולת שבה הוא נתון. בהפניה של התלמיד לגורמי טיפול חיצוניים, ובהמתנה שאלה ישנו את חווייתו הפנימית ויחזירו אותו לתפקוד, הם מאבדים כל השפעה על התלמיד, אשר נותר לעתים בודד במצוקתו וללא תחושת ביטחון כלפי המבוגרים שבסביבתו.

במצב הפוך, הגורמים הבית-ספריים נחושים ומתעקשים שלא לוותר ולא להתייאש. בית הספר לא מוותר על התלמיד בשום מצב, ומגייס מאמץ מתמשך של גורמים רבים בבית הספר כדי למנוע ניתוק והסתגרות. ההשקעה של בית הספר מאומצת וממושכת, הן בהיבט הלימודי, הן בהיבט הרגשי-חברתי והן בהיבט המשפחתי. צוות בית הספר רואה את התלמיד, את הוריו ואת עצמו כמי שזקוקים למרחב מכיל, ליד מושטת ולמשענת. המנהל, היועץ ודמויות מנהיגות בבית הספר פועלים למתן הדרכה מקצועית, שהופכת את המורים לעמידים בפני הקשיים ולמסוגלים ליצור מרחב הכלה המגדיל את יכולת התלמיד והוריו להקשבה ולשיתוף פעולה. כאשר המסגרת המשפחתית אינה מסוגלת לספק לתלמיד את התמיכה שלה הוא זקוק כדי לשרוד, יכול גם קשר עם מורה או עם יועץ, עסוק ככל שיהיה, להוות גורם שישנה את מהלך חייו של התלמיד ויביא להתגייסות של הוריו לברית מתגמלת.

ביבליוגרפיה

בן צור, מ' (2007). מבטא המכוון של הסמכות המגדלת בחינוך. מתוך: מור, פ' (עורכת). על סמכות מגדלת במערכות חינוכיות – חוברת מאמרים. הכנס השביעי לעשייה חינוכית פסיכו-חברתית במערכות חינוך. ירושלים: עמותת אשלים מיסודה של ג'וינט ישראל, אשלים הוצאה לאור.

ביון, ו"ר (1992). התנסות בקבוצות ומאמרים נוספים. אור יהודה: דביר וזמורה-ביתן.

גור, אורן (2005) הגישה ההתקשרותית בטיפול המוסדי בבני נוער במצוקה. מפגש לעבודה חינוכית סוציאלית, 21.

ויניקוט, ד"ר (1971). משחק ומציאות. תרגום: יוסי מילוא. תל אביב: עם עובד.
כהן, א' (2004). סוגיות ביעוץ להורים בשעת חירום ובעקבות טראומתיזציה של ילדיהם. בתוך ילדים במצבי חירום ולחץ, ירושלים: משרד החינוך והתרבות.

לנדאו, מ' (1993). מחשבות על מיכל ומוכל. שיחות, 2(2), 103-109.

מור, פ' (2006). לראות את הילדים: מדריך ליצירת סביבה חינוכית מגדלת בית לתלמידים בסיכון. ירושלים: עמותת אשלים מיסודה של ג'וינט ישראל, אשלים הוצאה לאור.

מור, פ', ולוריא, א' (2006). כוחו של היועץ החינוכי: בית הספר כסביבה חינוכית מגדלת. ירושלים: עמותת אשלים מיסודה של ג'וינט ישראל, אשלים הוצאה לאור.

מור, פ', ולוריא, א', חן-גל, ש', וסימן-טוב, י' (2008). "משא הטראומה": התמודדות מתמשכת עם נפגעי לחץ וטראומה בין כותלי בית הספר. ירושלים: השירות הפסיכולוגי ייעוצי, משרד החינוך, התרבות והספורט.

מור, פ' ומנדלסון, י' (2006). לדבר עם מתבגרים: התפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית. ירושלים: עמותת אשלים מיסודה של ג'וינט ישראל, אשלים הוצאה לאור.

מיטשל, ס"א (1993). תקווה ופחד בפסיכואנליזה. תל אביב: תולעת ספרים.
מיקולינסר, מ', וברנט, א' (2005). הקדמה לגיליון מיוחד בנושא תיאורית התקשרות. מפגש לעבודה חינוכית סוציאלית, 21.

עומר, ח', ואלון, נ' (1994). עיקרון הרציפות: גישה מאוחדת לאסון ולטראומה. פסיכולוגיה, ד(1-2), 20-28.

קייסמנט, פ' (1985). ללמוד מן המטופל. תל אביב: דביר.
קליין, מ' (2002). כתבים נבחרים: עריכה מדעית יהושע דורבן. תל אביב: תולעת ספרים.

רוזנטל, א' (2008). הסופר-אגו הארכאי וביטוייו באינטראקציה בין כותלי בית הספר. הרצאה באשלים, פברואר 2008. (פרסום פנימי).

רולניק, ע' (2007). עושי הנפשות: עם פרויד לארץ ישראל 1918-1948. תל אביב: עם עובד.
Benard, B. (1997). Resiliency research – a foundation for youth development. *Resiliency in Action*, 13-18.

Cinamon, G. R., & Hellman, S. (2006). Israeli counselors facing terrorism: Coping and professional development. *British Journal of Guidance & Counseling*, 34(2), 209-229.

Cohen, E. (2006). Parenting in the throes of traumatic events: Links between parental functioning and children's adaptation after a traumatic event. (In press).

Dalenberg, C. J. (2000). Counter transference and the treatment of trauma. *American Psychological Association*.

- Feldman, R., Hallaq, E., & Keren, M. (2006). *Assessing PTSD in infants and young children: A multi-dimentional approach*. Paper presented at the biennial conference of the World Association of Infant Mental Health, Paris, France
- Feldman, R., Weller, A., Lechman, J. F., Kuint, J. & Eidelman, A. I. (1999). The nature of the mother's tie to her infant: Maternal bonding under conditions of proximity, separation, and potential loss. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 40(6):929-939.
- Feldman, R., Greenbaum, C. W. & Yirmia, N. (1999). Mother-infant affect synchrony as an antecedent of the emergence of self-control. *Developmental Psychology*, 35 (1), 223-231.
- Feldman, R. (2007). Parent-infant synchrony and the construction of shared timing; Physiological precursors, developmental outcomes, and risk conditions. *Journal of Child psychology and Psychiatry*, 48 (3/4), 329-354.
- Garbarino, J. (1995). Growing up in a socially toxic environment: Life for children and families in the 1990s. In G. B. Melton (Ed.), *The individual, the family, and social good: Personal fulfillment in times of change* (pp. 1-20). Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- Garbarino, J., & Kostelny, K. (1996). What do we need to know to understand children in war and community violence? In: J. Garbarino (Ed.), *Minefields in their hearts* (pp. 33-51). Yale University Press.
- Gerson, S. (2004). The relational unconscious: A core element of intersubjectivity, thirdness, and clinical process. *Psychoanal Q.*, 73, 63-98.
- Khan, M. R. (1983). None can speak his/her her folly. In *Hidden Selves: Between Theory and Practice in Psychoanalysis*. New York: International Universities Press
- Ogden, T. H. (2004). On holding and containing, being and dreaming. *International Journal of Psychoanalysis*, 86, 1349-1364.